

L'acquisition du vocabulaire : encore une question d'activité

Maria-Alice Médioni
Centre de Langues de l'université Lumière Lyon 2
Secteur Langues du GFEN (Groupe français d'éducation nouvelle)

Extrait de Médioni M.-A., (2011). *Enseigner la grammaire et le vocabulaire en langues*. Lyon : Chronique sociale (pp. 35-42).
Cette partie de chapitre a été publiée sous le même titre dans la revue *Les langues modernes* de l'APLV.
Dossier : Enseigner et apprendre le lexique", n° 1/2009 (pp. 16-25).

La question du lexique et de l'acquisition du vocabulaire¹ se pose aujourd'hui différemment dans un contexte où la compréhension est désormais admise comme une composante à part entière de la compétence communicative et doit être travaillée à travers des activités davantage envisagées en termes de traitement de l'information en vue d'un usage social de la langue : il s'agit de prélever dans le document sonore ou visuel l'information dont on a besoin pour réaliser une tâche déterminée et avec d'autres. Ce qui explique que là où la plupart du temps l'on se contentait d'offrir des listes de vocabulaire pour faciliter la compréhension, il est essentiel à présent de penser les outils nécessaires pour développer cette compétence, en termes de stratégies, principalement. Il s'agit de rendre les élèves capables de repérer et de prélever des indices différents : situationnels — les lieux, les personnages... —, pragmatiques — les actions, les intentions... — et linguistiques — en commençant par les mots les plus connus ou transparents, sur lesquels on peut prendre appui. La compréhension est ainsi guidée moins par un apport de vocabulaire que par des tâches de repérage à la fois du sens et des formes à travers y compris des exercices de type QCM, Vrai/Faux, exercices d'associations, etc. Les repérages effectués à cette occasion vont constituer les ressources nécessaires à la réalisation de la tâche de compréhension qui devra être articulée à la tâche de production à venir. En même temps, il n'est pas possible de faire l'impasse sur les activités qui vont permettre de stabiliser le vocabulaire pour le rendre actif et mobilisable plus facilement.

Je me propose d'examiner cela à travers des mises en situations concrètes mettant en jeu la question de l'acquisition du vocabulaire.

Partir du connu

Les élèves ont déjà des acquis

Il est rare, en effet, qu'ils ne connaissent rien d'une des langues enseignées d'ordinaire en France, avant même d'en avoir commencé l'apprentissage en milieu scolaire. Soit il s'agit d'une langue romane qui offre une transparence importante avec le français, ce qui en facilite

¹. Le lexique c'est l'ensemble des vocables qu'un locuteur utilise ou pourrait utiliser en discours (le dictionnaire). Le vocabulaire est un sous-ensemble du lexique, l'actualisation de ce lexique, un échantillon, la partie active, mobilisable par l'apprenant, ce dont il dispose, ce qu'il emploie effectivement. C'est ce que chacun apprend, enrichit et développe, à travers l'enseignement du lexique. Le travail de l'enseignant consiste à proposer des situations pour que l'élève se construise un vocabulaire.

grandement l'accès ; soit il s'agit d'une langue, comme l'anglais, dont le poids économique et idéologique transparaît dans toutes sortes de supports auxquels il n'est pas possible d'échapper — publicité, chansons, etc. —, ce qui offre une familiarité indéniable et en facilite l'apprentissage ; soit il s'agit d'une langue plus "exotique" et l'on est tout surpris de lui reconnaître très vite une proximité dont on ne se doutait pas, pour peu que l'enseignant s'en donne la peine. Je me souviens d'une formation vécue au tout début des années 80 où l'on avait demandé aux stagiaires de citer 5 puis 10 mots — quels qu'ils soient — en japonais : passé le premier moment d'ébahissement, les listes s'étaient peu à peu allongées et, après une mise en commun en petits groupes, puis en grand groupe, on en était arrivé à lister plusieurs dizaines de mots familiers, depuis *sushi* et *kamikaze* jusqu'à *geisha*, *manga* ou *samourai*, en passant par les patronymes, les noms de lieux, etc. On ne pourrait pas en dire autant d'une langue africaine ou indienne, ce qui nous oblige à prendre conscience à la fois des contacts que nous entretenons et de ceux que nous délaissions ou qui nous sont refusés. Et voilà comment immédiatement, en parlant du lexique, nous sommes amenés à parler de culture.

Le connu, c'est le contexte

C'est aussi valable pour nous que pour nos élèves. Ils ne connaissent pas les mots de la langue, certes, mais ils ont une connaissance des situations. C'est pourquoi nous avons intérêt à partir de l'expérience réelle ou imaginaire des élèves car les mots renvoient à des expériences singulières et culturelles — pouvoir de connotation — sur lesquelles nous pouvons prendre appui dans notre enseignement.

C'est ainsi que, à propos de tout sujet ou situation, il est possible de demander aux élèves ce que cela leur suggère et constituer avec eux un réservoir de mots et d'expressions qui créent un univers permettant l'accès dans l'activité. J'y reviendrai à propos de l'*input*².

Le connu peut aisément être combiné à l'insolite pour ménager une entrée dans l'activité qui fasse dépasser l'appréhension du vocabulaire qu'on ne connaît pas encore. La démarche *Le réceptionniste*³, commence par la distribution de messages "codés" que les élèves identifient immédiatement grâce à la forme : une recette, un formulaire à remplir, un menu. Cette première prise de conscience permet d'accepter un peu plus facilement la complexité de la tâche qui suit — reconstituer une conversation enregistrée dans le désordre — pour laquelle ils vont prendre appui sur le contexte familier de la situation proposée : un hôtel, un(e) réceptionniste et un(e) client(e). Ce n'est pas parce qu'un élève n'est jamais allé à l'hôtel — ou n'est pas explorateur ni critique d'art — qu'il ne peut en avoir une représentation rendue familière par son environnement culturel. Le connu, le familier n'est pas forcément le vécu.

Le paradoxe de la compréhension

On ne peut parler de vocabulaire sans toucher à la question de la compréhension. Car comprendre suppose que l'on accepte de comprendre sans tout comprendre. Ce paradoxe est éminemment difficile à reconnaître et à construire, tant l'École nous a tous habitués au contrôle de la compréhension de détail... au risque de laisser échapper la globalité du sens.

Commencer invariablement par le vocabulaire nouveau c'est priver les élèves de ce cheminement du connu vers l'inconnu car c'est confondre le point de départ, le sens, avec le

². *Input* : les données langagières en entrée.

³. Voir p.

Pour la version en anglais : http://gfen.langues.free.fr/pratiques/hotel_receptionist.pdf.

Et aussi : Maria-Alice Médioni, "*Le Réceptionniste* ou comment se tissent les fils de l'agir ensemble" in GFEN, *Dialogue*, L'aide : comment faire ... pour qu'ils s'en passent, n° 129-130, août 2008, pp. 62-66.

point d'arrivée, la langue. Il s'agit tout d'abord de construire le sens — le mieux connu — à travers des tâches qui permettent la mise en œuvre et la mise à l'épreuve des activités langagières, pour aboutir au développement de l'interlangue — la langue étant le moins connu — et de l'autonomie langagière. C'est l'activité de l'élève qui est déterminante dans le traitement des nouvelles informations qui va lui permettre de réorganiser ses connaissances et ses savoirs.

Si les élèves doivent apprendre à comprendre sans tout comprendre, il s'agit de multiplier les occasions où ils sont confrontés à des supports variés et où la tâche à remplir ne suppose pas, avant tout, une élucidation du vocabulaire. Et surtout qu'il n'y ait pas de confusion entre situation d'apprentissage et situation d'évaluation. Cette confusion, résultat d'une lecture réductrice du CECRL dont le sous-titre est — rappelons-le — "Apprendre, enseigner, évaluer", souligne les trois axes de la réflexion portée par le texte : l'évaluation n'est qu'un des trois axes et intervient en dernier : il s'agit d'abord que les élèves apprennent, ce qui suppose une réflexion sur l'enseignement et, bien entendu, des modalités d'évaluation qui doivent accompagner et sanctionner l'apprentissage⁴. Or, un parcours à travers les propositions en Compréhension Écrite (CE) ou Compréhension Orale (CO) que l'on peut trouver sur différents sites académiques ou autres montre que la plupart d'entre elles s'avèrent être des situations qui débouchent sur du sommatif — avec bataille de grilles à l'appui — plutôt que des situations qui permettent d'apprendre les procédures nécessaires en compréhension.

Le traitement de l'information : de l'*input* à l'*intake*⁵

Des informations capitales

Depuis la fin du XIX^{ème} siècle, nombreuses sont les expériences sur la mémorisation qui permettent d'éclairer la pratique de l'enseignant. J'en rapporterai ici deux, particulièrement intéressantes pour la problématique qui nous occupe, empruntées au travail de Paul Bogaards⁶.

La première est l'expérience du philosophe allemand H. Ebbinghaus qui a mené sur lui-même des recherches sur l'apprentissage de la mémorisation en 1885. Après avoir appris par cœur des syllabes dénuées de sens une première fois, puis une deuxième fois, et mesuré le temps investi dans cet apprentissage la première et la seconde fois, ainsi que le temps écoulé entre les deux moments, il en a tiré un certain nombre de conclusions :

- la meilleure façon de retenir une liste ne consiste pas à la répéter infiniment à la première occasion mais à espacer l'apprentissage,
- plus on apprend de mots, plus on en retient et c'est au début qu'on oublie le plus d'éléments appris.

La deuxième expérience est celle de Wilson et Bransford, un siècle plus tard, qui consiste à donner une liste de 30 mots à 3 groupes de sujets avec une tâche différente pour chaque groupe : le groupe 1 doit apprendre les mots en vue d'un test de rappel ; le groupe 2 doit noter les mots selon qu'ils évoquent quelque chose d'agréable ou de désagréable ; le groupe 3 doit classer les mots selon leur importance lors d'un séjour sur une île déserte.

⁴. A ce propos, il est très intéressant d'étudier soigneusement les descripteurs du *Cadre* en ce qui concerne l'évaluation du vocabulaire : les attendus causent souvent de la surprise, voire déconcertent, les enseignants en formation... lorsqu'ils sont invités à les regarder de près.

⁵. *Intake* : la prise ou saisie des données langagières proposées en entrée (*input*), c'est-à-dire le traitement de cette information dans des actes.

⁶. Paul Bogaards, *op. cit.*, pp. 90-98.

On voit bien le parti pris qui sous-tend chacune des tâches : la première est basée sur l'intention d'apprendre et le rôle de la menace ou de la récompense — test de rappel, score, note — ; la deuxième repose sur l'importance de l'affectif ; la troisième s'inscrit dans un projet.

Les résultats peuvent encore surprendre aujourd'hui, tant on est mal informé des ressorts de l'apprentissage et de la motivation : les groupes 1 et 2 retiennent à peu près le même nombre de mots mais c'est le groupe 3 qui retient le nombre de mots le plus élevé.

Les conclusions qu'en retirent les auteurs de cette expérience sont que :

- l'intention d'apprendre ne mène pas forcément au meilleur résultat,
- les tâches significatives, celles où l'apprenant est impliqué personnellement, provoquent un apprentissage bien plus efficace.

Et plus particulièrement, l'inscription de la tâche significative dans un projet est davantage propice aux traces mémorielles que la prise en compte des préoccupations d'ordre affectif, c'est-à-dire ce que l'on suppose comme motivant pour les élèves.

Ce sont donc les informations traitées qui laissent des traces dans la mémoire, mais les tâches difficiles mènent à des traces mémorielles mieux établies que les tâches faciles : par exemple contrôler une liste de mots plutôt que la recopier. D'où la mise au jour d'informations essentielles pour notre pratique :

- un traitement qui n'implique que la *forme* des éléments traités laisse une trace superficielle : par exemple, la répétition,
- un traitement qui fait intervenir le *sens* s'opère à un niveau plus profond : par exemple, des tâches difficiles qui font appel à des facultés de raisonnement ou à la comparaison détaillée.

Si les tâches sont complexes, elles donneront lieu à des traces mémorielles riches, variées et précises, rappelle Paul Bogaards, et donc ces traces auront plus de chances d'être remobilisées et par conséquent consolidées.

Des situations riches et complexes

Comment concevoir ces situations riches et complexes susceptibles de travailler le vocabulaire en classe ? Comment penser l'apport de vocabulaire nouveau et l'enrichissement du réservoir disponible ? Quelles sont les tâches spécifiques et intégrées les plus susceptibles d'outiller les élèves ?

1. La fabrication de l'input

Tout le monde connaît les séances d'introduction du vocabulaire "difficile", tantôt décriées, tantôt recommandées, au gré des méthodologies ou des injonctions plus ou moins officielles. Rien de plus désespérant que ce vocabulaire donné, offert, réclamé, exigé, récité, etc., et qui se révèle absent au moment où il faut s'en servir en situation. Puisque l'on sait que c'est le traitement de l'information, c'est-à-dire l'activité des élèves, qui est le meilleur garant de la mise en mémoire, c'est bien sur cet aspect qu'il nous faut plus particulièrement réfléchir.

Quelques propositions :

- Les activités de réception sont à privilégier car c'est là que les élèves vont trouver le matériau nécessaire pour le travail d'élaboration et de production qui fait suite éventuellement. Les élèves se voient proposer, généralement, des tâches de production qui arrivent beaucoup trop tôt et pour lesquelles ils ne peuvent que reproduire ce qu'ils savent déjà dire ou faire,

faute d'apports nouveaux ;

- Les premières prises de parole des élèves au moment où ils sont sollicités pour évoquer ce qu'un mot ou un thème leur suggère permettent de créer un contexte mais peuvent être également des apports de vocabulaire ou d'hypothèses. Ces apports qui sont probablement réduits au début, lorsque les élèves ne sont pas suffisamment entraînés à ce type d'activité, ou bien débutants, peuvent être nourris par des relances de l'enseignant ;

- La fresque effervescente joue le même rôle, à l'écrit⁷ : les élèves sont invités à écrire sur une très grande affiche tout ce que leur suggère un mot, un titre, une image, une idée, un thème ;

- Un Vrai/Faux peut constituer un *input* intéressant : rappelons qu'il s'agit d'un exercice de type QCM qui, détourné de sa fonction ordinaire d'évaluation, peut fournir ou réactiver du vocabulaire et/ou des informations de type culturel. On en trouvera un exemple à propos d'une mise en situation sur les autonomies en Espagne, pour des élèves de niveau A1⁸ ;

- Les combinaisons sont aussi un moyen efficace et captivant d'élargir un réservoir lexical. Dans la démarche *Création de chansons*⁹, les participants — élèves ou adultes en formation — sont invités à prélever — piller — des fragments dans un corpus constitué par des slogans publicitaires. Dans la phase suivante, il leur est demandé de re-combiner des éléments parmi les fragments qu'ils ont choisi afin de produire des énoncés nouveaux. Ces énoncés, courts, seront utilisés ensuite dans l'écriture d'une chanson¹⁰.

2. De l'input à l'intake

Il ne suffit pas de proposer un *input* pour qu'il y ait automatiquement apprentissage. Le fabriquer seul puis avec les autres est déjà plus intéressant. Mais c'est seulement le traitement de cette information qui peut permettre d'apprendre, dans des actes — prise ou saisie — au sens où l'entendent R. Porquier et B. Py¹¹.

"Alors que la prise est un acte qui s'inscrit dans un discours (le terme même de 'prise' évoque celui de 'reprise'), la saisie est un acte cognitif, à savoir l'intégration de la prise dans l'interlangue. Cette intégration peut n'être que provisoire et durer le temps nécessaire à la résolution d'un problème conjoncturel de formulation ou d'interprétation. Elle peut aussi être plus durable, et devenir même définitivement disponible. Prise et saisie sont donc deux moments nécessaires à la réalisation de tout apprentissage linguistique ponctuel. Alors que la prise est observable, la saisie ne peut être attestée et caractérisée que par des moyens indirects, par exemple, par la récurrence de l'unité concernée dans des contextes variés, à des moments différents, ou par des procédures expérimentales."

Les deux dernières propositions qui figurent dans la partie précédente — Vrai/Faux et combinaisons — font déjà partie en quelque sorte du processus de l'*intake* dans la mesure où elles peuvent permettre une première "*intégration de la prise dans l'interlangue*". Mais cela

⁷. Voir un exemple concret dans l'atelier "Le conte. Travailler la cohérence et la cohésion", p. 179.

⁸. Voir "Les autonomies espagnoles. Articuler le linguistique et le culturel", p. 131.

⁹. GFEN, *Réussir en langues. Un savoir à construire*, Chronique sociale, 2002 (2^{ème} édition), pp. 87-89.

¹⁰. On trouvera également un exemple de re-combinaisons dans "Les autonomies espagnoles. Articuler le linguistique et le culturel", p. 131.

¹¹. Rémy Porquier et Bernard Py, *Apprentissage d'une langue étrangère : contextes et discours*, Didier, Paris, 2004, p. 37.

ne saurait suffire. Il me semble nécessaire de procéder à d'autres tâches susceptibles de provoquer une intégration "*plus durable, et (...) même définitivement disponible*".

Quelques autres propositions :

- le vocabulaire dans tous les sens : dans la démarche *Le Réceptionniste*, après un apport de vocabulaire sur le mode ludique, les élèves sont amenés à reconstituer et à remettre en ordre une conversation comportant ce vocabulaire, puis à le réinvestir dans des conversations originales. Le traitement des premières informations reçues dans des contextes différents permet une production finale où l'*input* devient observable à leurs yeux ;

- le traitement et le partage de l'information : pour répondre aux questions qu'ils sont amenés à se poser sur le Musée Guggenheim de Bilbao ¹², les élèves vont repérer et sélectionner dans des dossiers les informations pertinentes, les reformuler sur des affiches pour les communiquer à leurs camarades, les expliciter au besoin. Le travail d'écriture qui suit porte la trace de l'information traitée et adaptée au point de vue choisi et à la contrainte d'écriture ;

- des tâches d'engrangement : plus spécifiquement centrées sur l'acquisition du vocabulaire, elles peuvent être proposées après une mise en situation ou un projet, pour fixer de façon plus solide le vocabulaire utilisé. Ce sont toutes les tâches de classement des mots rencontrés, avec ou sans intrus, les listes à compléter, les ateliers d'écriture divers, les abécédaires, les textes "abîmés", etc. ¹³.

C'est le traitement des informations et du vocabulaire, c'est-à-dire l'activité produite qui permet la compréhension mais aussi la mémorisation, faire est là aussi la meilleure façon de retenir. Cette mémorisation permet à son tour une compréhension plus large et plus fine et la production de langue visée.

Le projet s'avère être le moteur le plus puissant qui permet de dépasser les angoisses du "manque de vocabulaire" : je sais ce que je cherche, je découvre parce que je cherche quelque chose de précis, je vais chercher en situation de besoin. Je me souviens de mes élèves de 1^{ère} STT plongés dans le premier chapitre du *Quichotte*, parce qu'il fallait vérifier que le portrait du protagoniste, qu'ils avaient dressé à partir de l'iconographie consultée, correspondait au personnage "réel" créé par Cervantès.

La conscientisation

Construire un savoir suppose des prises de conscience successives de tout ce qui a permis cette construction. Tout apprentissage nécessite une prise de recul et une articulation entre les activités de communication et de métacognition.

Nous savons que l'intention ne suffit pas pour apprendre. Les expériences sur la mémorisation ont montré que c'est davantage le traitement de l'information en profondeur et les tâches significatives qui permettent l'ancrage et facilitent la remobilisation, plutôt que l'intention d'apprendre, même soutenue par des contrôles systématiques. Vygotski à ce propos renverse la proposition ordinaire :

"Nous maîtrisons une fonction dans la mesure où elle s'intellectualise.

¹². Maria-Alice Médioni, "Museo Guggenheim de Bilbao" in *L'art et la littérature en classe d'espagnol*, Lyon : Chronique sociale, 2005, pp. 176-183.

¹³. Voir les 32 ateliers proposés in GFEN, *(Se) construire un vocabulaire en langues*, Lyon, Chronique sociale, 2002.

L'intervention de la volonté dans l'activité d'une fonction est toujours la contrepartie de la prise de conscience de celle-ci." ¹⁴

Ceci est valable aussi pour l'apprentissage du vocabulaire. Il est essentiel pour les élèves de prendre conscience des situations et des processus utilisés pour résoudre les problèmes que ces situations ont posé : les points d'appui possibles, les ressources exploitées ou pas, les stratégies utilisées et celles qu'on pourrait essayer à l'avenir, etc.

Apprendre est quelque chose de difficile. On ne peut pas se contenter de solutions simples pour y parvenir. Mais cela devient passionnant quand on se trouve plongé dans une action qui permet de dépasser les appréhensions et de se voir fonctionner intelligemment. C'est une découverte qui débouche sur la jubilation.

¹⁴. Lev Sémiionovitch Vygotski , *Pensée et langage*, Editions Sociales, Paris, 1985, p. 237.